



**Un autre rapport entre recherche, pratique et formation.
Les instruments didactiques comme vecteur de
transformation des pratiques des enseignants confrontés
aux difficultés d'apprentissage des élèves**

Roland Goigoux, Sylvie Cèbe

► **To cite this version:**

Roland Goigoux, Sylvie Cèbe. Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves, Jun 2009, Nantes, France. halshs-00936348

HAL Id: halshs-00936348

<https://shs.hal.science/halshs-00936348>

Submitted on 25 Jan 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Un autre rapport entre recherche, pratique et formation

Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves

Roland Goigoux – Université Blaise Pascal, Clermont 2 – PAEDI (EA 4281)

Sylvie Cèbe – Université de Genève – PAEDI (EA 4281)

1. Problématique

Les communications présentées lors du colloque du réseau international de *Recherche en éducation et formation* confortent celles du rapport Prost de 2001 : les résultats des recherches ne semblent avoir qu'une faible influence sur les pratiques des enseignants. Ce constat nous amène à nous interroger sur les obstacles qui empêchent les nouveaux savoirs disponibles d'irriguer les pratiques et sur les conditions à satisfaire pour les surmonter. Nous le ferons en étudiant d'abord comment les chercheurs conçoivent habituellement le dialogue avec les acteurs de terrain (enseignants et formateurs) et la manière dont ils envisagent la diffusion de leurs résultats. Puis nous présenterons notre propre conception, basée sur l'élaboration collective d'instruments didactiques.

1.1. Changer les conceptions des enseignants pour changer leurs pratiques

Nombre de chercheurs choisissent de communiquer aux acteurs ce qui leur paraît être de « bonnes » pratiques au terme d'études mettant en relation les caractéristiques de l'enseignement avec la qualité des apprentissages des élèves. Deux sous-ensembles de travaux s'inscrivent dans cette logique : les uns étudient les pratiques d'enseignement réalisées dans les conditions habituelles d'exercice, les autres dans des conditions modifiées par les dispositifs de recherche. Dans le premier cas, il s'agit de mieux comprendre le fonctionnement et l'efficacité des pratiques « ordinaires », dans le second de vérifier la pertinence des innovations proposées sur la base d'une opérationnalisation de théories didactiques, pédagogiques ou psychologiques. Dans les deux cas, les chercheurs postulent qu'une présentation éclairée de leurs résultats conduira à l'adoption des pratiques efficaces par le plus grand nombre. Ils font donc alliance avec les formateurs pour tenter de convaincre les enseignants du bien-fondé des recommandations qui « découlent » de leurs recherches et laissent aux enseignants le soin de les traduire en actions concrètes.

De leur côté, les décideurs politiques font parfois appel aux chercheurs pour fonder l'introduction de nouvelles prescriptions : ce fut le cas en France, par exemple, pour la rénovation de l'enseignement du français depuis les années 70 jusqu'aux circulaires de 2006 sur l'enseignement de la lecture. D'autres décideurs, plus favorables à une approche collaborative, parient sur une autre dynamique : ils postulent l'existence sur le terrain d'ingénieuses trouvailles pédagogiques, des pépites certes noyées dans la gangue des pratiques ordinaires mais que d'habiles chercheurs parviendraient à tamiser et à isoler.

Les tenants de cette conception pensent qu'il suffit de valoriser les pratiques efficaces puis de les diffuser pour infléchir durablement les pratiques d'enseignement. Ils supposent également que l'exposé rigoureux des résultats modifiera les conceptions des enseignants qui transformeront en conséquence, par souci de rationalité et sans aide particulière, leurs manières de faire.

Malheureusement les travaux recensés dans le présent ouvrage permettent d'affirmer qu'il n'en est rien : il ne suffit pas que les enseignants soient informés ni même convaincus de la pertinence de ces résultats pour qu'ils changent leurs pratiques. Pourquoi ? En raison de deux obstacles majeurs.

- Entre la présentation des résultats de recherche (ou des principes d'action jugés pertinents) et leur mise en œuvre concrète dans la classe, il y a souvent un gouffre que peu de chercheurs aident à franchir, laissant aux enseignants (ou aux formateurs) le soin de réaliser eux-mêmes le travail de transposition, d'opérationnalisation et d'ajustement à leur contexte (Robert, 2008).
- Les améliorations induites portent, le plus souvent, sur des points précis et limités mais ceux qui les défendent ne tiennent pas compte de la cohérence d'ensemble de la pédagogie des enseignants, des contraintes qui pèsent sur l'exercice de leur métier (organisation de la classe, gestion du collectif, hétérogénéité des élèves, programme à suivre, outils disponibles ...), de leurs pratiques habituelles ou des conceptions dominantes dans leur genre professionnel (Goigoux, 2006 ; Saujat, Amigues et Faïta, 2007 ; Marchive, Sarrazy et Chopin, dans ce colloque). Or, nous savons qu'une modification très locale peut entrer en contradiction avec l'économie générale du dispositif pédagogique élaboré par un enseignant. Bref, un chercheur peut avoir raison localement et tort globalement.

1.2. Changer les pratiques des enseignants pour changer leurs conceptions

Surmonter ces obstacles suppose de construire une alternative aux conceptions applicationnistes que nous venons de présenter et qui sont malheureusement aujourd'hui dominantes en formation des enseignants. Il nous semble, d'une part, que la recherche ne peut contribuer à infléchir les pratiques qu'au prix d'un véritable travail de transposition des savoirs issus de la recherche en savoirs pour l'action, activité que les chercheurs ne peuvent pas sous-traiter aux enseignants même s'ils doivent la réaliser avec eux. Nous pensons, d'autre part, plus efficace d'agir directement sur les pratiques des enseignants pour modifier leurs conceptions, plutôt que l'inverse. C'est pourquoi nous nous efforçons de les améliorer en proposant aux enseignants de nouveaux outils cohérents avec les résultats de la recherche (le « souhaitable ») mais aussi compatibles avec leurs pratiques habituelles (le « raisonnable »). Nous postulons que la prise en main de ces nouveaux outils est le vecteur de la transformation de leur pouvoir d'agir, donc de leur développement professionnel (Goigoux, Ria et Tockzek-Capelle, 2009). En effet, l'enseignement est une activité médiatisée par les instruments didactiques : leur évolution peut influencer l'activité des professeurs et modifier la manière dont ils prennent en charge les élèves les moins performants. Qu'il s'agisse du choix des tâches, de leur ordonnancement dans le temps ou de la mise en œuvre des moyens de leur réalisation, l'activité d'enseignement est donc largement tributaire des instruments¹ dont disposent les maîtres (Schneuwly et Plane, 2000). À ce titre, nous nous situons dans la perspective ouverte par Vygotski avec le concept d'acte instrumental (Vygotski, 1925/1994) pour étudier comment l'évolution des instruments influence l'activité des professeurs et provoque l'apparition, la disparition ou la recomposition de tâches didactiques au service, ou non, des élèves les moins performants.

1.3. Des recherches sur l'usage et la conception d'instruments didactiques

Nos recherches présentent deux particularités. La première est de considérer que les objectifs didactiques et éducatifs des enseignants doivent occuper une place centrale dans l'analyse de leurs processus d'action. Nous étudions donc les interactions entre les maîtres et leurs élèves en prenant en compte la spécificité disciplinaire des apprentissages visés car nous faisons l'hypothèse que ceux-ci influent de manière décisive sur les situations qu'ils construisent et régulent, et sur les médiations qu'ils organisent entre les élèves et ces savoirs. Les apprentissages constituent un pôle majeur des préoccupations des enseignants, en tension permanente avec le « pilotage de la classe » entendu

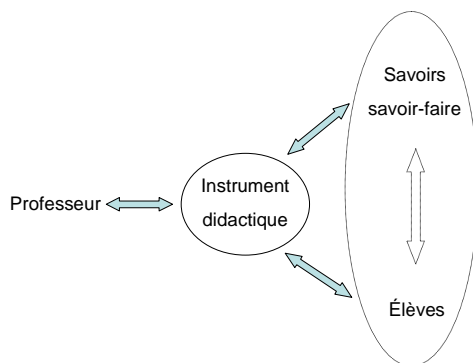
¹ À la suite de Rabardel (1995), nous examinons les instruments sous deux aspects : les artefacts (les objets concrets tels que les manuels, par exemple) et les schèmes d'utilisation (la manière dont les enseignants utilisent ces artefacts). Ces schèmes d'utilisation résultent d'une construction personnelle et de l'appropriation de schèmes professionnels préexistants. Ils ont une dimension privée puisqu'ils sont propres à chaque individu et s'inscrivent dans la mémoire personnelle des sujets en tant que ressources mobilisables. Mais ils ont également une dimension sociale : communs aux membres d'un même milieu de travail (l'école), il convient de les considérer comme des schèmes sociaux d'utilisation c'est-à-dire des ressources inscrites dans la mémoire impersonnelle du collectif professionnel. À ce titre, ils contribuent, selon nous, à définir le genre professionnel (Clot, 1999).

comme l'affirmation de leur autorité et la quête de l'enrôlement des élèves dans les tâches scolaires puis du maintien de l'attention de ceux-ci durant la réalisation de ces tâches (Chevallard, 1986 ; Maurice, 1996, 2007 ; Butlen *et al.* 2009). Tout acte d'enseignement collectif exige, en effet, que les professeurs parviennent à tenir en équilibre les exigences de l'avancée des apprentissages et celles de la conduite du groupe-classe, même si c'est souvent au détriment des apprentissages des élèves les plus faibles (Sensevy, Clanet, Maurice et Murillo 2009 ; pour une synthèse, voir le chapitre de Galand dans cet ouvrage).

La seconde spécificité concerne l'intérêt porté aux enseignants en tant que sujets insérés dans des contextes sociaux et professionnels : leurs valeurs et leurs croyances, leur histoire et leur expérience, leurs appartenances identitaires et leurs inscriptions dans des genres professionnels sont autant de contraintes et de ressources qui contribuent à déterminer l'activité qu'ils réalisent au contact des élèves. C'est pourquoi, au delà de l'observation de leurs actions, nous cherchons à identifier leurs conceptions et à analyser leur parole afin d'éviter de nous méprendre sur leurs intentions qui ne se réduisent pas seulement à faciliter les apprentissages des élèves. Nous tentons aussi de mieux appréhender leur expertise professionnelle parce qu'elle détermine, selon nous, une bonne partie de la qualité de ces apprentissages (Goigoux, 2007).

Notre manière de conduire nos recherches s'écarte donc de celle habituellement choisie en didactique du français où les artefacts sont élaborés en fonction des savoirs à enseigner et des apprentissages des élèves (*cf. infra* le schéma n° 1), sans prendre suffisamment en compte les savoir-faire et les conceptions des professeurs qui sont appelés à s'en servir (Goigoux, 2001). D'où, le plus souvent, l'échec de leur diffusion lorsque ces outils impliquent des modifications trop importantes des manières de faire ou qu'ils ne correspondent pas aux buts que les maîtres se fixent. Bon nombre d'expériences montrent, en effet, que les instruments qui se sont révélé efficaces pour conduire une recherche-innovation (et produire des effets sur les apprentissages des élèves) ne s'avèrent pas pertinents lorsqu'ils sont utilisés au-delà du cercle étroit des novateurs car l'usage qu'en font les professeurs ordinaires (c'est-à-dire non associés à la recherche) ne correspond pas aux intentions des concepteurs (Marquillo Larruy, 2000).

Schéma n°1 : les connaissances utiles à la conception d'un instrument didactique



L'instrument est au centre du triangle didactique : sa conception exige de prendre simultanément en compte toutes les connaissances disponibles sur les savoirs en jeu, sur les élèves et leurs apprentissages ainsi que sur les professeurs appelés à l'utiliser (leurs conceptions et savoir-faire).

Pour dépasser cet écueil, nos travaux visent à cerner le *potentiel de développement* des enseignants, potentiel que nous définissons comme l'intervalle entre ce qu'ils réalisent ordinairement et ce qu'ils pourraient réaliser au cours d'une *genèse instrumentale* (Rabardel, 1995 ; Courally et Goigoux, 2007). Dans le droit fil de la psychologie ergonomique, nous cherchons, pour chaque artefact, à élaborer un *modèle de l'utilisateur* (Béguin et Cerf, 2004 ; Rabardel et Pastré, 2005) basé sur une analyse préalable du travail. Pour cela, nous considérons l'activité instrumentée comme le résultat d'une

tension entre, d'une part, les exigences normatives de l'instrument et de la prescription et, d'autre part, les efforts que fait le maître pour « *réélaborer, restructurer, resingulariser les artefacts et les modalités de l'usage* » (Rabardel, 1995, p. 14). Loin de déplorer que les enseignants n'utilisent pas exactement nos outils comme nous pouvions nous y attendre, nous considérons ce phénomène empirique comme normal. Il constitue, depuis les travaux initiaux d'Ombredane et Faverge (1955), une donnée de base de l'ergonomie de langue française où l'on considère l'inventivité des opérateurs comme une marque essentielle de l'intelligence au travail (de Montmollin, 1992 ; Minguy, 1997).

1.4. Le processus de conception continué dans l'usage

Notre démarche, que nous qualifions de « conception continuée dans l'usage » (Béguin et Darse, 1998), prend appui sur un ensemble de recherches développées depuis une trentaine d'années dans le champ de l'ergonomie cognitive des situations de conception. Celles-ci se donnent pour objectif d'identifier et de décrire l'activité des concepteurs et les processus cognitifs qui la sous-tendent (Falzon *et al.*, 1990 ; Darses et Falzon, 1996 ; Garrigou, 1995 ; Garrigou, Thibault, Jackson et Mascia, 2001).

Elle comporte plusieurs étapes.

- *Première étape : double état des lieux*

Nous commençons par l'analyse des difficultés le plus fréquemment rencontrées par les élèves, en contexte scolaire, à propos d'enjeux et de contenus de savoir spécifiques (*cf.* l'ellipse à droite du schéma n°1), doublée de l'étude des pratiques des enseignants et, en particulier, de leurs usages des outils didactiques existants².

- *Deuxième étape : élaboration d'un prototype*

En nous appuyant sur les résultats de la première étape, nous élaborons une première version de l'instrument qui doit être la plus intelligible et efficiente possible, c'est-à-dire d'un bon rapport « coût / efficacité » pour le professeur : coût cognitif, psychique, physique... et efficacité pour les apprentissages des élèves, la conduite du groupe-classe, la satisfaction du professeur, etc. Ce *prototype* est aussi une opérationnalisation des savoirs antérieurs produits par la recherche, au terme d'un processus de transposition réalisé par les chercheurs.

- *Troisième étape : étude de la mise en œuvre*

En étroite collaboration avec les utilisateurs, nous étudions comment le prototype est mis en œuvre dans les classes. Nous procédons à des observations directes et à des entretiens individuels et collectifs. Ces derniers s'appuient pour une part sur la mémoire qu'ont les participants de leur activité et pour une autre sur des vidéos à partir desquelles nous organisons des auto-confrontations, simples et croisées (Clot et Faïta, 2000 ; Goigoux, Margolinas et Thomazet, 2004).

- *Quatrième étape : élaboration et étude de l'usage d'un second artefact*

Au terme de la troisième étape, nous modifions le prototype afin de trouver un compromis entre les contraintes identifiées lors des premières utilisations par des professeurs indépendants (c'est-à-dire sans connivence avec nous) et nos projets initiaux. Un nouvel artefact est élaboré dont nous étudions la mise en œuvre par de nouveaux utilisateurs (et par les premiers) afin de vérifier la pertinence des changements apportés. La procédure peut éventuellement être réitérée une troisième fois si nécessaire.

² Cette étude peut prendre la forme d'un questionnaire à grande échelle prolongeant les analyses qualitatives d'observations réalisées en classe, comme ce fut le cas dans la thèse de Courally (2007). L'originalité de ce questionnaire était de proposer aux enseignants une description de huit séquences didactiques et de leur demander de les commenter : dire, par exemple, pourquoi ils ne réalisaient pas les séquences proposées et s'ils étaient ou non d'accord avec les arguments de leurs collègues qui les mettaient en œuvre. Ce dispositif a permis de dépasser les habituelles déclarations d'intention et d'éviter certains biais de conformité pour accéder à des réponses plus fiables basées sur une description d'actions effectives. Parmi les huit séquences proposées, certaines avaient été observées en classe, d'autres préfiguraient des séquences que Courally souhaitait insérer dans son artefact. Il s'agissait d'évaluer si les enseignants avaient recours à ces types de tâches dans leurs pratiques quotidiennes et jauger leur possible adhésion aux tâches nouvelles.

- *Cinquième étape : évaluation et diffusion*

Une évaluation externe des effets de l'utilisation du nouvel instrument est réalisée avant (mais parfois après !) son édition professionnelle et sa diffusion commerciale³.

Dans la seconde partie de ce chapitre, nous illustrerons les deux premières étapes dans le domaine de l'enseignement de la phonologie à l'école maternelle. Nous montrerons comment le fait de placer au premier plan la question des difficultés d'apprentissage des élèves invite à réexaminer de manière dialectique les relations entre comprendre et transformer (Guérin *et al.*, 1991). Si de nombreux chercheurs s'accordent aujourd'hui sur la nécessité de mieux comprendre le travail enseignant dans le but de le transformer (Bru, 2002 ; Maurice 2006), nos études attestent que c'est aussi en cherchant à le transformer que nous parvenons à mieux le comprendre.

2. Un exemple d'analyse des obstacles à la diffusion de résultats de recherche : les deux premières étapes du processus de conception d'un instrument didactique destiné à l'enseignement de la phonologie en maternelle

2.1 Étape n°1, état des lieux : des injonctions non suivies d'effet

Depuis 1993 et le colloque ministériel de la Villette sur l'acquisition de la lecture et de l'écriture (Jaffré, Sprenger-Charolles et Fayol, 1994), plus aucun formateur d'enseignants ne peut ignorer ce que l'Observatoire national de la lecture, créé en 1996, n'a cessé de marteler depuis : les habiletés phonologiques des élèves à la fin du cycle 1 sont le meilleur prédicteur de la réussite dans l'apprentissage de la lecture⁴ au cycle 2 (ONL, 1998 ; Gombert et Colé, 2000) ; elles doivent donc être exercées à l'école maternelle.

On ne compte plus les travaux qui montrent que les habiletés phonologiques peuvent être acquises à l'école par un enseignement approprié dont les grands principes sont connus et dont l'efficacité est avérée, en particulier pour les élèves dont le niveau initial est le plus faible (voir Écalle et Magnan, 2002 ou Sprenger-Charolles et Colé, 2003 pour une synthèse). La planification préconisée est consensuelle : « avant d'aborder le phonème, il faut installer la capacité à s'intéresser à la phonologie à travers des exercices de repérage des syllabes, puis à décomposer la syllabe pour repérer des rimes et des débuts de syllabes communs entre des mots⁵ » (Gombert, 2004, p. 5).

Or, malgré les efforts répétés des chercheurs et de la hiérarchie de l'Éducation nationale, l'enseignement de la phonologie était jugé encore très insuffisant à l'école maternelle au début des années 2000. L'Inspecteur général Jean Hébrard le déplorait et l'expliquait par un obstacle didactique et pédagogique majeur, l'évanescence des supports : « comment faire travailler des groupes importants d'élèves sur des matériaux aussi difficiles à matérialiser que la langue orale, des matériaux aussi peu susceptibles de fixer l'attention encore flottante de jeunes enfants ? » (Hébrard, 2003, p. 35).

Soucieux de remédier à cet état de fait préjudiciable aux élèves le plus en difficulté sur le plan scolaire, nous avons coordonné en 2000 un ouvrage de vulgarisation scientifique⁶ qui devint une référence dans les centres de formation des maîtres : force fut de constater qu'il ne changea rien aux pratiques observées dans les classes sur le versant de l'enseignement de la conscience

³ Dans la mesure où, comme fonctionnaire, notre activité de chercheur est une activité salariée, nous renonçons par contrat à nos droits d'auteurs au bénéfice d'ONG contribuant à la scolarisation d'enfants dans les pays en voie de développement.

⁴ Cet apprentissage repose sur la capacité à établir des relations entre les constituants de l'oral (les phonèmes) et ceux de l'écrit (les graphèmes) ; c'est pourquoi l'aptitude à percevoir et à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités phonologiques le favorise.

⁵ <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/gombert.pdf>

⁶ *Enseigner la lecture au cycle 2*, chez Nathan. Cet ouvrage, écrit sous la direction de Jean-Émile Gombert et coordonné par Roland Goigoux, réunissait aussi les apports de Pascale Colé, Michel Fayol, Philippe Mousty et Sylviane Valdois.

phonologique. Ceci confirme ce que nous écrivions plus haut : il ne suffit pas d'informer les maîtres pour transformer leurs pratiques.

L'échec de la prescription ne pouvait pas non plus être mis sur le compte d'une quelconque hostilité des formateurs de français en IUFM – peu férus il est vrai de psychologie cognitive – dans la mesure où les conclusions de cette discipline venaient corroborer celles des travaux auxquels ils se référaient habituellement en linguistique et en sociologie. Ceux-ci concluaient, en effet, que la réussite scolaire est en grande partie liée à la disposition générale que les élèves entretiennent à l'égard du langage (Lahire 1993 ; Bautier, 1995). Ils montraient, par exemple, qu'à l'entrée au cours préparatoire certains élèves ne savent pas relier les manipulations linguistiques portant sur des unités autonomes et vides de sens (par exemple transformer des lettres en sons) et les activités langagières riches de significations qui leur sont familières. Aussi ne parviennent-ils pas à traiter le langage comme un objet autonome, bref à l'étudier d'un point de vue strictement phonologique ; or, pour réussir les exercices scolaires proposés dès le début du cours préparatoire, ils doivent pouvoir s'intéresser à la langue pour elle-même, dans sa matérialité ou dans son fonctionnement, indépendamment du sens qu'elle véhicule.

En d'autres termes, même si elles partaient de considérations différentes, les équipes de didactique du français coordonnées par l'INRP arrivaient à la même conclusion : il fallait apprendre aux élèves à « casser du sens pour le réduire en syllabe, puis casser l'unité sonore de la syllabe pour parvenir aux sons transcrits par les lettres de l'alphabet » (Danon Boileau, 1998, p. 207) en les conduisant à s'intéresser au fonctionnement de chacun des deux codes, oral et écrit.

Quel que soit leur ancrage disciplinaire, tous les chercheurs s'accordaient donc pour soutenir que seule l'école pouvait aider les élèves à prendre conscience que l'écrit dérive de l'oral « dont il constitue un prolongement et une théorie, non un émiettement barbare » (*idem*, p. 205) et à comprendre que le principe alphabétique permet de noter de manière homogène la face sonore de tous les mots. Les propositions des équipes INRP (voir, par exemple, Brigaudiot, 1998, 2000), bien connues des formateurs, mettaient l'accent sur la nécessaire clarté cognitive qui devait présider à toute mise en relation entre les manipulations phonologiques et la réflexion sur les caractéristiques de l'écrit alphabétique⁷.

2.2 Étape n°1, état des lieux (suite) : comprendre les obstacles

Curieux de comprendre pourquoi ces injonctions largement consensuelles n'étaient pas suivies d'effets, nous avons conduit un premier travail d'enquête auprès d'enseignants de grande section de maternelle (Goigoux et Cèbe, 2003). Nous avons pu constater que si ceux-ci reconnaissaient l'importance du travail sur la phonologie, ils n'en mesuraient pas véritablement l'impact sur l'apprentissage ultérieur de la lecture. Faute d'évaluation, ils minimisaient souvent les écarts de compétences entre leurs élèves, les bonnes réponses de ceux qui réussissaient masquant souvent le désarroi des autres. Ceux qui les identifiaient mentionnaient leur difficulté à « gérer l'hétérogénéité » des habiletés enfantines. Cette formule masquait mal (comme c'est souvent le cas lorsqu'elle est employée pour évoquer une difficulté d'organisation du travail scolaire) une autre difficulté, bien plus grave : celle de savoir *quoi faire* et *comment faire* avec les élèves qui discriminent mal les sons du langage.

Poussant plus loin nos investigations, nous avons observé les pratiques effectives de ces enseignants pour constater qu'elles partageaient plusieurs points communs. Les tâches choisies (comptines, jeux de parole, jeux chantés, poésies...) étaient très souvent réalisées en collectif ; elles étaient proposées de manière aléatoire – au gré des thèmes et des projets qui rythmaient le travail des classes maternelles – et, par là-même, pratiquées très irrégulièrement (leur fréquence d'usage

⁷ Sur ce point aussi, elles étaient en accord avec la synthèse de Gombert : « les manipulations phonologiques à l'école maternelle ont une finalité claire de préparation à l'apprentissage du code alphabétique. D'ailleurs, les recherches ont montré que l'utilité de tels exercices est très limitée si le lien explicite entre ces manipulations phonologiques et les caractéristiques de l'écrit alphabétique n'est pas explicitement mis en évidence pour les élèves » (Gombert, 2004, p. 3).

était très variable d'un mois à l'autre dans une même classe). Elles étaient ludiques, variées et judicieuses quant aux compétences phonologiques mises en jeu mais la plupart sollicitaient la mobilisation simultanée d'un grand nombre de compétences qui n'avaient pas été préalablement enseignées. Sans doute étaient-elles profitables aux élèves les plus performants mais elles s'avéraient trop complexes pour bénéficier aux plus faibles⁸. À ce titre, elles prenaient part à un processus, essentiel selon nous, dans la construction des difficultés scolaires : notre hypothèse est que bon nombre des compétences requises par les apprentissages ne sont pas – ou sont trop peu – enseignées à l'école, ce qui accroît les inégalités sociales (Bautier et Goigoux, 2004 ; Cèbe et Goigoux, 1999, 2003, 2005 ; Goigoux et Cèbe, 2003, 2006 ; Nonnon et Goigoux, 2007).

Nous avons aussi observé que les enseignants d'école maternelle, qui depuis des décennies exerçaient leurs élèves à jouer avec les constituants sonores du langage, ne semblaient pas prêts à abandonner leurs tâches traditionnelles pour d'austères entraînements, trop proches à leurs yeux des exercices de l'école élémentaire ou de la rééducation orthophonique. Il faut bien admettre qu'ils n'y étaient pas encouragés par les programmes de 2002, très ambigus sur ce point. Si l'arrêté publié au Bulletin Officiel de l'Éducation nationale enjoignait aux maîtres de développer une capacité à « prendre conscience des réalités sonores de la langue » chez leurs élèves (p. 82), il ne préconisait pas pour autant de mettre en place un entraînement systématique pour atteindre cet objectif. Il les encourageait plutôt à « faire jouer leurs élèves avec les constituants du langage » en s'appuyant sur des comptines ou des poésies, les activités proposées devant être « courtes mais fréquentes » et s'inscrire « dans des jeux aux règles claires ou dans des moments centrés sur les activités artistiques ». Les auteurs des programmes semblaient eux aussi redouter la forme (trop scolaire ?) de l'exercice ou de l'entraînement phonologique, revenant ainsi en arrière par rapport aux précédents programmes qui demandaient de consacrer du temps aux situations « pendant lesquelles les acquis linguistiques implicites deviennent l'objet d'exercices spécifiques » (M.E.N., 1995, p. 23).

Les maîtres interrogés déploraient unanimement un déficit instrumental. Comment pouvaient-ils accroître la part accordée au développement des compétences phonologiques sans disposer d'un guide méthodologique, d'une planification précise ou d'un matériel adéquat ? Ce résultat nous a surpris puisque nous savions qu'à Grenoble l'équipe de Michel Zorman avait mis au point, testé et diffusé un instrument intitulé « Entraînement phonologique » (Zorman et Jacquier-Roux, 1998) dont la hiérarchie de l'Éducation nationale, *via* les médecins-conseils auprès des recteurs, assurait la promotion. Cet outil, conforme en tous points aux préconisations de la psychologie cognitive, était disponible sur le marché⁹ et nous avons pu vérifier que, dans leur grande majorité, les enseignants en connaissaient l'existence. Il nous restait à comprendre pourquoi ils ne l'utilisaient pas ou l'utilisaient si peu.

Une dernière enquête nous a permis de conclure que l'obstacle à la diffusion (ou la non utilisation) de l'outil de Zorman et Jacquier-Roux tenait à trois de ses caractéristiques.

- Promu par la médecine scolaire, il était trop connoté dans le registre médical ou ré-éducatif. Importé dans le champ scolaire à partir de l'orthophonie, il apparaissait comme un outil de rééducation plutôt que comme un outil d'enseignement, fragilisant l'identité professionnelle des enseignants d'école maternelle.
- Précédé d'un bilan individuel¹⁰ qui établissait un seuil de réussite au-dessus duquel son usage était jugé inutile, il était présenté comme un outil destiné aux seuls élèves à risque d'échec. Cela heurtait les conceptions pédagogiques très majoritaires dans cette profession qui se refusait à ne pas proposer le même enseignement à tous et à « stigmatiser » ainsi une partie de son public.

⁸ Un exemple permettra de nous faire mieux comprendre. Dans de nombreuses classes, on demande aux élèves de chercher des mots qui riment avec leur prénom pour fabriquer une comptine du type « je m'appelle Nicolas, j'aime bien le chocolat ». Pour donner une réponse correcte, il faut être capable 1° d'inhiber le traitement sémantique pour ne pas dire ce qu'on aime vraiment (les frites !), 2° de décomposer son prénom en syllabe, 3° d'en abstraire la syllabe finale, 4° d'aller chercher dans son lexique mental un mot qui finit de la même manière... Autant de compétences qui, on le sait, font encore défaut à nombre d'élèves à l'entrée au CP, autant de difficultés possibles sur lesquelles le maître aura du mal à agir ne sachant pas très bien à quel niveau elles se situent.

⁹ <http://www.editions-cigale.com/Entraînement-Phono-Mi-GS.html> (56,50 euros)

¹⁰ Zorman et Jacquier-Roux, 2001

Les controverses qui, à la rentrée 2008, ont accompagné la mise en place des dispositifs d'aide personnalisée attestent de la permanence de cette conception (IGEN, 2009).

- Conséquence de la seconde caractéristique, l'instrument était utilisé dans un atelier dirigé par l'enseignant¹¹ et il incluait des supports graphiques et iconographiques de petite taille à utiliser autour d'une table avec quelques élèves. Des considérations touchant l'organisation de l'emploi du temps journalier et hebdomadaire intervenaient alors, faisant obstacle à son usage. Parce qu'il exigeait la présence continue de l'enseignant, l'outil grenoblois devait être accompagné d'ateliers dans lesquels les autres élèves travaillaient seuls. Or les maîtres ne voulaient pas ajouter un nouvel atelier à ceux déjà existants (graphisme, écriture, arts plastiques, etc.). Ils arguaient que cela les obligerait à en supprimer un ou à réorganiser leur fonctionnement pédagogique dans la mesure où, pour eux, tous les élèves devaient bénéficier de l'entraînement phonologique. Le coût était donc trop important pour un bénéfice jugé hypothétique.

Les résultats de ces enquêtes nous ont beaucoup donné à réfléchir et ont conforté les perspectives présentées dans la première partie de cet article. À quoi bon concevoir un outil destiné aux élèves les moins performants si, pour mieux s'adapter à eux, il présente des caractéristiques qui incitent les maîtres à ne pas l'utiliser ?

2.3 Étape n° 2, conception du prototype

Forts de ces données, nous nous sommes engagés dans la conception d'un instrument visant les mêmes objectifs mais pouvant être utilisé par un plus grand nombre d'enseignants. Au cours de l'année scolaire 2001-2002, nous avons élaboré un prototype selon la méthodologie indiquée plus haut. Celui-ci était cohérent avec les connaissances scientifiques disponibles touchant le développement des compétences phonologiques chez le jeune enfant (*cf. supra* schéma n°1). Il tenait compte également de ce que nous savions des enseignants sur le versant de leurs conceptions et de leurs pratiques habituelles dans le domaine. C'est pourquoi, loin de retenir une forte différenciation au profit des élèves les plus faibles, nous avons opté pour une planification et des modes de guidage collectifs, précisément décrits dans notre guide méthodologique. Respectueux des programmes en vigueur mais n'hésitant pas à aller au-delà lorsque ceux-ci nous semblaient ambigus ou contradictoires (par exemple sur le côté systématique de l'entraînement), nous avons conçu ce prototype de manière à ce que tous les élèves d'une classe, quel que soit leur niveau initial, puissent bénéficier de l'intervention tout au long de l'année¹². Nous avons donc élaboré des scénarios didactiques utilisables avec la classe entière lors de moments ritualisés et en prenant appui sur des tâches et des supports iconographiques adaptés. Néanmoins, c'est bien le souci des élèves les moins performants qui a guidé nos choix : c'est en fonction d'eux et de ce que nous savions du développement de leurs habiletés phonologiques qu'ont été définis le rythme et la programmation des tâches d'enseignement. C'est ainsi, par exemple, que la moitié de l'entraînement a été consacré aux syllabes quand les pratiques dominantes se focalisaient prématurément sur les phonèmes. La différenciation que nous avons suggérée (et dont nous avons pu vérifier à l'étape n° 3 qu'elle était aisément mise en œuvre) consistait à reprendre, avec les élèves faibles, les tâches les plus critiques. Notre objectif, qui était de « donner autant à ceux qui ont moins » (Dubet, 2005), devenait acceptable par les enseignants dans la mesure où l'offre éducative leur semblait équitable.

Ce n'est qu'au terme du processus complet de conception que nous avons commercialisé un manuel nommé *Phono*¹³ (Goigoux, Cèbe et Paour, 2004) en ayant de bonnes raisons de penser que nos propositions pouvaient s'insérer facilement dans l'exercice quotidien des maîtres et rencontrer leur adhésion durable. Le pari semble avoir été gagné : édité en 2004, *Phono* a été vendu depuis à

¹¹ <http://www.editions-cigale.com/Seance-en-classe-filmee,280.html>

¹² D'une part parce que tous les élèves, y compris les plus performants, ont besoin d'entraînement pour acquérir et automatiser les procédures qui sous-tendent les habiletés phonologiques et, d'autre part parce que l'enseignement de ces compétences est au programme de l'école maternelle et du cycle II, pour tous les élèves.

¹³ <http://www.enseignants.editions-hatier.fr/#/Ecole/GS/Ouvrages/4904017> (11,50 euros)

plus de 50 000 exemplaires (chiffres Hatier - SEJR), soit presque autant que de classes de grande section de maternelle en France.

Bibliographie

- Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Bautier, É. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Béguin, P. et Cerf, M. (2004). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. *@ctivité*, 1.1 ; [En ligne] URL : <http://www.activites.org/v1n1/beguिन.pdf>, consulté le 5 novembre 2009.
- Béguin, P. et Darses F. (1998). Les concepteurs au travail : apports épistémiques et pragmatiques des recherches. Actes du colloque SELF *Recherche et Ergonomie*. Université de Toulouse [En ligne] URL : <http://www.ergonomie-self.org/media/media30340.pdf> consulté le 20 avril 2011.
- Brigaudiot, M. (Ed.), (2000). *Pour des apprentissages progressifs de l'écrit : école maternelle*, (Équipe PROG-INRP), Paris : Hachette / INRP.
- Brigaudiot, M. (1998). Pour une construction progressive des compétences en langage écrit. *Repères*, 18, 7-27.
- Brigaudiot, M. et Goigoux, R. (Eds.). (1998). À la conquête de l'écrit. *Repères*, 18. Paris : INRP.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73.
- Butlen, D., Charles-Pézar, M. et Masselot, P. (2009). De l'analyse de pratiques à des scénarios de formation : accompagnement de professeurs des écoles enseignant les mathématiques, affectés en première nomination dans des établissements de ZEP. In R. Goigoux, L. Ria et M-C. Toczek-Capelle, (Eds.) *Les parcours de formation des enseignants débutants*, (pp.61-79). Clermont : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Cèbe, S, Goigoux, R. et coll. (2003). L'influence des pratiques pédagogiques à l'école maternelle sur l'apprentissage de la lecture. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10, 77-92.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet*, Vol. 4, 661, 49-68.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2005). Quelles pratiques d'enseignement pour compenser les inégalités sociales en grande section de maternelle ? In L. Talbot (Ed.) : *Pratiques d'enseignement et élèves en difficulté* (pp. 192-205). Toulouse : Éres.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2006). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35, 185-208.
- Chevallard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. In J. M. De Ketele (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive* (pp. 31-59). Bruxelles: De Boeck.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes, *Travailler*, 4, 7-42.
- Courally, S. (2007). *Concevoir un instrument didactique pour l'enseignement du français langue de scolarisation*, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, thèse de doctorat non publiée.
- Courally, S. et Goigoux, R. (2007). Étudier le potentiel de développement des utilisateurs pour concevoir un instrument didactique. Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation. AREF 2007, université de Strasbourg. [En ligne], URL : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Sylvie_COURALLY_149.pdf, consulté le 5 novembre 2009.
- Danon-Boileau, L. (1998). Pour que le déchiffrement ne reste pas lettre morte. *Repères*, 18, 205-209.
- Darses, F. et Falzon, P. (1996). La conception collective : une approche de l'ergonomie cognitive. In G. de Terssac et E. Friedberg (Eds), *Coopération et Conception*. Toulouse: Octarès.
- Dubet, F. (2005). Donner autant à ceux qui ont moins. *Cahiers pédagogiques*, 429-430.

- Dumortier, J.-L. et Dispy, M. (2006). *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire qu'ils ont compris*. Le récit de fiction, Presses universitaires de Namur.
- Écalte, J. et Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.
- Falzon, P. (1995). Les activités de conception : réflexions introductives. *Performances Humaines et Techniques*, 74, 7-11.
- Falzon, P., Bisseret, A., Bonnardel, N. Darses, F., Détienne, F. et Visser, W. (1990) Les activités de conception : l'approche de l'ergonomie cognitive. *Actes du colloque Recherches sur le Design*, 17-19 Octobre, Compiègne, France.
- Garrigou, A. (1995). La compréhension de l'activité des concepteurs : un enjeu essentiel pour les ergonomes. *Performances Humaines et Techniques*, 74, 2-21.
- Garrigou, A., Thibault, J. F., Jackson, M. et Mascia, F. (2001). Contributions et démarche de l'ergonomie dans les processus de conception. *Pistes*, 3/2, [En ligne] URL : <http://www.pistes.ugam.ca/v3n2/articles/v3n2a6.htm>, consulté le 5 novembre 2009.
- Goigoux, R. (2001). Recherche en didactique du Français : contribution aux débats d'orientation. In M. Marquillo Larruy (Ed.), *Questions d'épistémologie en didactique du Français* (pp. 125-132). Poitiers : Les Cahiers Forell.
- Goigoux, R. (2006). Ressources et contraintes dans le travail d'enseignement de la lecture au cours préparatoire. In B. Schneuwly et T. Thévenaz (Eds.) : *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné : le cas du français langue première* (pp.67-92). Bruxelles : De Boeck et Lancier.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 3, 19-41.
- Goigoux, R., Cèbe, S. et Paour, J.-L. (2004). *Phono ; un outil pour développer la conscience phonologique en grande section de maternelle et au début du CP*. Paris : Hatier.
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2003). Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle. *Repères*, 27, 45-53. [Également en ligne], URL : <http://www.bienlire.education.fr/04-media/a-reperes.asp>, consulté le 05 novembre 2009
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris : Retz.
- Goigoux, R., Margolinas, C. et Thomazet, S. (2004). Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle. *Bulletin de psychologie*, numéro spécial : Fonctionnement / développement : perspective historico-culturelle, 57 (1), 469-478.
- Goigoux, R., Ria, L. et Toczec-Capelle, M.-C. (2009). Mieux connaître les parcours de formation des enseignants débutants pour mieux les former, In R. Goigoux, L. Ria et M.-C. Toczec-Capelle, (Eds.) *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp.13-48). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Gombert, J.-E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R. (Coord.), Mousty, P. et Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture. Apprendre à lire au cycle 2*. Paris : Nathan.
- Gombert, J.E. et Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In M. Kail et M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au delà de trois ans* (pp.117-150). Paris : P.U.F.
- Guérin F. et al. (1991). *Comprendre le travail pour le transformer*. Montrouge : Éditions de l'ANACT.
- Hébrard, J. (2003). Place de l'activité orale dans l'apprentissage de la lecture en CP. In Observatoire National de la Lecture (Ed.), *Le manuel de lecture au CP*. Paris : SCEREN / Savoir Livre.
- IGEN (2009). *Troisième note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire*. Rapport IGEN - Rapport conjoint IGEN-IGAENR : Philippe Claus, Odile Roze Juillet 2009. [En ligne], URL : <http://www.education.gouv.fr/cid48791/troisieme-note-synthese-sur-mise-oeuvre-reforme-enseignement-primaire.html>, consulté le 5 novembre 2009.
- Jaffré, J.-P., Sprenger-Charolles, L. et Fayol, M. (Eds.) (1994). *Lecture/écriture: Acquisition (Les actes de la Villette)*. Paris: Nathan.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

- Marquillo Larruy, M. (2000) (Ed.). *Questions d'épistémologie en didactique du Français*. Poitiers : Les Cahiers Forell, Université de Poitiers.
- Maurice, J.-J. (1996). Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action. *Revue Française de Pédagogie*, 114, 85-96.
- Maurice, J.-J. (2006). L'expérience de l'enseignant : une réflexivité limitée. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 53-67.
- Maurice, J.-J. (2007). Modélisations de conceptualisations en acte des enseignants : une genèse instrumentale. In M. Merri (Ed.), *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud*. CD-Rom (pp. 783-792). Toulouse : PUM.
- MEN, Ministère de l'éducation nationale (1995). *Programmes de l'école primaire*. Paris : CNDP. / Savoir Lire
- MEN, Ministère de l'éducation nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes*. Paris : CNDP / XO Éditions.
- Minguy, J.L. (1997). Concevoir aussi dans le sillage de l'utilisateur. *International Journal of Design and Innovation Research*, 10, 59-78.
- Nonnon, E. et Goigoux, R. (2007). Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage de la lecture au cycle II. *Repères*, 36, 5-36.
- Observatoire National de la Lecture (1998). *Apprendre à lire*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Observatoire National de la Lecture (2000). *Maîtriser la lecture*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Ombredane, A. et Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris: PUF.
- Pastré, P. (2005). La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action. In P. Rabardel et P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 73-107). Toulouse : Octarès.
- Prost, A. (2001). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. Rapport remis à MM. les ministres de l'Éducation nationale et de la Recherche.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche Cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Rabardel, P. et Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octarès.
- Rabardel, R. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche Cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Robert, A. (2008). La double approche didactique et ergonomique pour l'analyse des pratiques des professeurs de mathématiques. In F. Vandebrouck (Ed.), *La classe de mathématiques : activité des élèves et pratiques des professeurs*, (45-52), Toulouse : Octares.
- Roustan, C. et Saujat, F. (2009). Genre débutant » et co-construction d'un milieu pour l'étude : le cas du football au Cours Moyen (9-10 ans) », *Travail et formation en éducation*. [En ligne], URL : <http://tfe.revues.org/index616.html>. Consulté le 05 novembre 2009.
- Saujat, F., Amigues, R. et Faïta, D. (2007). Les compétences pour enseigner comme ressources et produits de l'activité du professeur. In M. Bru et L. Talbot (Eds.), *Des compétences pour enseigner, entre objets sociaux et objets de recherche*. (pp. 183-196) Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. et Plane, S. (2000) (Coord.). Les outils d'enseignement du français, *Repères*, 22.
- Sensevy, G., Maurice, J.-J., Clanet, J. et Murillo, A. (2008). La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 20, 105-122.
- Sprenger Charolles, S. et Colé, P. (2006). *Lecture et dyslexie, approche cognitive*. Paris, Dunod.
- Vygotski, L. (1925/1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement (F. Sève, Trad.). *Société française*, 50, 35-47.
- Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*, Moscou (1934 Trad. Fr). Paris : Messidor, Éd. Sociales.
- Zorman, M. et Jacquier-Roux, M. (2001). *Bilan de santé. Évaluation du développement pour la scolarité de 5 à 6 ans BSEDS 5-6* (version 2).
- Zorman, M. et Jacquier-Roux, M. (1998). *Entraînement phonologique*. Grenoble : La Cigale.